

***Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes.
Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de
inglés***

Tesista: María Cristina Sarasa (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta.

Jurado evaluador: Dra. Liliana Sanjurjo, Dra. Melina Porto, Dr. Daniel Suárez.

Fecha de la defensa: 31 de marzo de 2017.

La investigación de esta tesis abordó urdimbres narrativas de identidades docentes compuestas en los relatos de veinticuatro estudiantes en la cursada de la asignatura Comunicación Integral de segundo año del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su interrogante principal se expresaba en los siguientes términos: ¿cómo construyen narrativamente su futura identidad profesional docente estos estudiantes hacia la mitad de su formación en el Profesorado? De allí se desprendió la meta primordial acerca de comprender los entramados narrativos de estas identidades en ciernes.

Los orígenes de la tesis radicaron en el trabajo que, desde 2003, hemos realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata dentro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),

miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIME), ambos conducidos por el director de esta tesis. El afianzamiento del equipo del GIEEC y la formación permanente de sus miembros resulta muy importante en su continuidad temporal de quince años. Se han consolidado variadas rutas de investigaciones (formación del profesorado, buena enseñanza, profesores memorables, biografías institucionales, pedagogías descoloniales y *queer*) que se han ido profundizando a lo largo del tiempo. El GIEEC integra, así, una comunidad integrada por su director, docentes, investigadores, tesistas y becarios que abonan la fertilidad de su terreno de buenas prácticas de investigación y de formación docente, académica y científica. En el seno del GIEEC, la co-composición de esta tesis doctoral fue una trayectoria donde se aunaron la

dirección, las decisiones conjuntas y las apuestas vinculantes de carácter teórico, metodológico y ético.

La investigación de la tesis se situó ontológica y epistemológicamente en la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia. El marco conceptual definió a lo profesional en la docencia, exploró al conocimiento en, y sobre, la enseñanza y examinó a la formación inicial del profesorado de inglés. Retomando al encuadre teórico y articulando teorizaciones de la psicología de la personalidad, definimos a la identidad plenamente narrativa de los (futuros) docentes en los devenires de sus existencias.

El marco metodológico adoptó a la indagación narrativa (*narrative inquiry*) como metodología de la investigación y transparentó éticamente el rol de la investigadora participante. Operativamente, secundados por el estado del arte, (re)diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de gran variedad textos de campo en diferentes medios y formatos. El análisis de nuestros textos fue enteramente narrativo, con procesos explícitos de co-composición y cristalización de los relatos narrados en los textos de campo y reconfigurados en veinticuatro historias individuales de vidas y experiencias co-compuestos entre la investigadora y sus protagonistas.

De nuestros veinticuatro relatos co-narrados individualmente con los estudiantes, en diálogo a su vez con los marcos teórico y conceptual, emergieron (futuras) identidades profesionales

docentes deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito. Seguidamente, profundizando un segundo nivel de tematización, retomamos los textos de campo almacenados y volvimos a narrar densamente relatos grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa (temporalidad, socialidad y localidad). La temporalidad develó las vivencias pasadas que suscitaron las cuatro identidades; las inversiones temporales presentes en la formación; y la visualización de identidades *profesorales* y laborales presentes-futuras. La socialidad abordó a variadísimos co-protagonistas y co-autores de los currículos de las vidas y de los currículos escolares y académicos de los participantes. La localidad presentó muy diversos sitios reales y virtuales donde morar, hacerse/r, s(ab)er, permanec/ser y formarse/r como docente.

Nuestros aportes son, en primer lugar, de naturaleza teórica pues generamos conocimiento narrativo local y contextualizado sobre la composición relatada de la identidad profesional docente al interpretar y comprender el devenir de esas identidades narrativas de los estudiantes del profesorado de inglés. En segundo lugar, metodológicamente hablando, rediseñamos instrumentos aportados en la literatura, llevamos a cabo un análisis plenamente narrativo de nuestros textos de campo y vencimos las dicotomías entre instrumentos como técnicas vacías de teoría y metodología fundada pero alejada del campo. Igualmente, transparentamos

el desarrollo de la investigación y co-negociamos los significados de nuestra relación con los participantes. En tercer lugar, realizamos aportes curriculares tensionando el perfil del egresado frente al devenir identitario del futuro docente. Vencimos también las polaridades teoría-práctica y local-global justificando el conocimiento práctico personal de los futuros docentes en el currículo de su formación. En cuarto lugar, los aportes experienciales remiten al docente como profesional en su capacidad de compartir y generar conocimientos, reflexionar, expresar sus sentimientos y encontrar un cobijo en la narrativa. Hemos aprendido que para lograr una indagación narrativa hay que involucrarse personalmente, negociar nuestra vulnerabilidad junto con los participantes y resignificar nuestro poder de docente e investigadora. Hemos utilizado ese poder para el bien y aprendido el valor de reír y de llorar en el aula puesto que sin implicancias no hay indagación narrativa.

Finalmente, la validez catalítica de una investigación refiere al grado en el cual el proceso de dicha investigación reorienta, focaliza y energiza a todos

los participantes ya que les permite conocer y compartir sus vidas de otras formas. La validez catalítica es profundamente transformadora porque nos autoriza a pensar de maneras otras, dejándonos llevar por los relatos. En este sentido, la validez catalítica posee implicancias políticas justamente por el conocimiento que genera. En nuestro caso, logramos salir de la matriz reproductora y *objetivizadora* de la formación del profesorado y logramos empoderar a estos estudiantes-futuros docentes en términos de productores y creadores de conocimiento a partir de los relatos de sus vidas. Por ello, estas narraciones no constituyen meras ‘anécdotas’ o simple ‘chismerío’, ni tampoco ‘conocimiento peligroso’ por las implicancias emocionales que conllevan. Ciertamente, nuestro planteo político reside en la valoración pública de lo privado—otorgándole atención teórica, cuidado ontológico y preocupación epistemológica. Fundamos así nuestro compromiso ético con el respeto hacia estas dimensiones medulares, aunque poco conocidas, de la formación del profesorado de inglés en nuestro país.

Nota

(1) Doctora en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación). Profesora Titular Regular del Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. mcsarasa@hotmail.com con ciertas tareas para actuar en el campo profesional. Así, “formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Al mismo tiempo, advierte la autora, no son las instituciones las que forman a los sujetos, puesto que no se forma a otro, no se le imprime una forma, sino que se construye, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos

El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP

Tesista: María Marta Yedaide (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta

Jurado Evaluador: Dra. Alicia Villagra, Dra. Silvia Grinberg, Dr. José Tranier

Fecha defensa: 2 de mayo de 2017

La tesis se inscribe en una historia de investigación local⁽²⁾ fuertemente comprometida con la formación⁽³⁾ docente y las potencialidades performativas⁽⁴⁾ de la investigación narrativa. Ha sido a su vez abonada fecundamente por las corrientes pedagógicas críticas y descoloniales, preocupadas por las consecuencias políticas del discurso en la (co) formación de sentidos. Partió así del supuesto según el cual las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior son constructoras de hábitats de significación y sentido; un abordaje al paisaje discursivo de la Facultad permitiría interpretar, desde esta premisa, aquello que sostenemos y a su vez sostiene a las prácticas de enseñanza. En un entorno en que la Nueva Agenda de la Didáctica y el abordaje de la “buenas enseñanza” habían proliferado por algunos años en eventos y publicaciones científicas, resultaba interesante sostener la sospecha sobre la univocidad de estas

categorías.

Además del cartografiado del paisaje narrativo en el escenario propuesto, la tesis se propuso distinguir la presencia y modos de operar de lo que se llamara provisoriamente el relato “oficial”, especialmente a propósito de la figura de los contra-relatos (Nelson, 1995; Bamberg, 2004; McLaren, 1984; Angenot, 1999, 2012). La recurrencia del tratamiento sobre los relatos oficiales—tanto en disciplinas sociales como en el cotidiano—resultó inversamente proporcional a la explicitación de su definición. Por tanto, un primer Capítulo estuvo dedicado al rastreo de los sentidos adheridos a lo “oficial”, definiendo para el resto de la tesis—a modo de hipótesis de trabajo—que sería aquello instituido, documentado y hecho público en la institución. También se debió explicitar la opción por indagar respecto de los “otros” relatos,

justificando la vaguedad del adjetivo en la resistencia a fijarlos como instancias necesariamente subversivas—prudencia que resultó finalmente virtuosa. Como cierre del capítulo—que había preludiado la tensión relato oficial/otros relatos con las definiciones sobre los términos relato, narrativa y discurso, así como con la potencia y los límites de su tratamiento en la mucho más extensa conformación del sentido social—las pedagogías críticas y descoloniales se presentaron como las grandes líneas de afluencia conceptual convergentes en los modos interpretantes implicados en la investigación(5).

Como segundo acceso a las bases teórico-epistemológicas comprometidas en los objetivos propuestos en la tesis, el Capítulo II estuvo abocado a la exploración de las potencialidades semánticas del lenguaje, la narrativa y el discurso. Cierta economía de análisis fue exigida en este punto, adoptando como criterio las zonas de cruce entre el relato y la construcción del sentido social (instituido, alternativo y/o insurgente) postuladas por las pedagogías críticas y descoloniales. Esto implicó la discusión de aportes de la antropología, las ciencias del lenguaje y la sociología; el énfasis estuvo radicado en el desdibujamiento del mito de la referencialidad directa (Ryan, 1999) respecto de lo real—que adjudicara a la narrativa la potestad co-instituyente respecto de lo que es, en un desplazamiento desde la discusión epistemológica al dominio de las ontologías—y la inscripción del discurso en la estructura social, con su doble condición de límite y posibilidad (Bruner,

1991, 1997, 2003; Angenot, 1999, 2010, 2012). El tema de las dominancias discursivas y los relatos contestatarios adquirieron, en este contexto del discurso significado como hecho social, un matiz íntimo con las preguntas sobre la fuerza de los mecanismos de legitimación de la palabra en los procesos de circulación del poder. El lenguaje(6) mostraba así su condición estructurada y estructurante, prometiendo para la interpretación el desafío de encontrar en los sujetos y las prácticas institucionales esta doble dependencia. Desde la mirada particular de las pedagogías críticas y descoloniales, el análisis de su propia matriz enunciativa dispuso un número de cuestiones específicas para volver sobre el relato respecto de la enseñanza. La narrativa de las tradiciones pedagógicas críticas fue en sí misma revisada, encontrando en su con-formación rasgos del binarismo prototípico de la opción moderna/colonial, con su correspondiente juego de heterarquías especialmente manifiestas en las relaciones dimórficas entre lo naturalizado y lo expuesto, la teoría y la práctica, el vulgo y la ciencia, el sujeto y el objeto, la estructura y el sujeto—entre otras (Freire, 1992; Giroux, 1983; McLaren, 1998; Berry, 2008). Las pedagogías descoloniales presentaron, por su parte, una discontinuidad de la matriz binaria, en especial a partir del poder (re) creativo del lenguaje como opción político-social inmanente y no sólo como posibilidad (Walsh, 2011, 2013). Desde esta mirada, quedaron al descubierto formas de operar moderno/

coloniales de la academia: la producción y usos de la teoría y su condición de garante del acceso o la inclusión al campo, la despolitización y enajenación de los sujetos, los regímenes de verdad mediante las gramáticas disciplinares, el desprecio y destrato a las contrapartes de la razón, el rol de las pedagogías (negadas) en la discrecional asignación de autoridad discursiva.

El tercer Capítulo—cierre del Marco Conceptual—se ocupó de la enseñanza en tres grandes sentidos concomitantes: su relación con la educación, su centralidad en los procesos de construcción de la subjetividad docente (mediados por las narrativas) y las tensiones en que se ve específicamente implicada en el tiempo-espacio abordado por la investigación—y que incluyen las conflictivas relaciones entre la pedagogía, la didáctica y las ciencias de la educación en los ámbitos universitarios y terciarios (con sus resonancias en la desigual distribución de la autoridad discursiva y, consecuentemente, estatus material), los modos de con-formación de los sujetos docentes en los clivajes entre la trama epistemológica, la historia y el género y las resultantes vicisitudes que siguen frente a la posibilidad de profesionalización. En este apartado se (re) construyó lo que se había advertido—en el trabajo en el campo y el relevamiento bibliográfico—como los grandes relatos vigentes como teoría pedagógica respecto de la enseñanza; se establecieron coordenadas para exponer las lógicas sobre los que descansan, las condiciones socio-históricas que los han propiciado y las influencias que ejercen en

la producción de inequidades simbólicas y materiales con consecuencias para el agenciamiento cívico. El Capítulo cierra con dos excursos adicionales —recursos retóricos que se hicieron indispensables luego de la primera fase del trabajo de campo—sobre el destrato de lo pedagógico y la problemática decisión de sostener las construcciones buena enseñanza/mala enseñanza.

El Capítulo Metodológico expuso en primer lugar el posicionamiento epistémico-político sobre la investigación, que impugna modos tradicionales de producción científica mientras exige la exacerbación del compromiso ético (Denzin & Lincoln, 2011, 2012, 2013, 2015; Gurdíán Fernández, 2007; Kincheloe y McLaren, 2012). Las decisiones metodológicas, así, se han subsumido a la autenticidad ontológica y la validez catalítica y táctica (Guba & Lincoln, 2012), con una postura epistemológica hermenéutica en el sentido más radical en el que interpretación y (re) co-creación de sentido social es inmanente a todo esfuerzo discursivo (retórico). La investigación narrativa, en esta línea, adquirió sentido de vocación (re) instituyente para la reafirmación del poder positivo, identitario, de los sujetos participantes; necesariamente desdibujadas quedaron las fronteras con lo “auto-biográfico” puesto que resultara ficticia la división en el relato entre lo propio y lo compartido en un tiempo-espacio significado. El trabajo de campo, desde estos puntos de vista, se desarrolló en dos fases espiraladas

altamente recursivas también hacia el Marco Conceptual; el análisis documental de los documentos “oficiales” y las encuestas narrativas al universo de los docentes de los Profesorados de la Facultad devinieron en disparadores de entrevistas “aumentadas”⁽⁷⁾ en profundidad—veinticinco en total—que constituyeron en sí mismos movimientos reflexivos e interpelantes, poniendo en evidencia el carácter performativo de la práctica investigativa.

Desde un posicionamiento metodológico operando a espaldas de regímenes de verdad instituidos, no fue posible hablar de hallazgos o resultados sino que se optó por presentar aprendizajes⁽⁸⁾. A su vez, la resistencia (como prerrogativa discursiva pedagógica) a crear nuevas opresiones categoriales llevó a informar estos aprendizajes en términos de analogía, en que los relatos oficiales y aquellos alternativos se manifestaron como constelaciones celestiales, aprovechando la potencia semántica del cartografiado cósmico para exponer grados de influencia nunca determinantes de narrativas oficiales u oficializadas, así como los comportamientos discursivos sólo tangencialmente afiliados a ellos. Los aprendizajes volvieron sobre las preguntas

de investigación como confirmación de la sensibilidad contextual y la potencia simbólico-material de lo instituido, así como su concomitante debilidad retórica. La nueva narrativa, entramada con los Excursus del Marco Conceptual, expuso las inconexiones y fracturas de origen moderno-colonial que operan en el mercado discursivo local. En este panorama, el paisaje pareció estar habitado por sentidos tecnocráticos de lo pedagógico, con un exacerbado matiz contrastante hacia la negación ontológica e irreverencia radical al campo; las narrativas crítico-políticas—si bien recurrentes—se mostraron de espaldas a la pedagogía y en resistencia a ella. Los relatos particulares fueron, en este sentido, sólo parcialmente contra-relatos aunque evidenciaron voluntad y vocación instituyente, con completa validez epistémica y relativa independencia de los grandes relatos que habitan el territorio semiótico particular. Este poder positivo de los sujetos a través de los discursos ha servido de impulso para una propuesta de las pedagogías (en plural) como prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva, aun en aquellos casos en que se pretende negar su ontología.

Notas

(1) Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades) y del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)- Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Correo electrónico: myedaide@gmail.com

(2) Hacemos referencia a la trayectoria del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)—hoy incorporado al CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias

en Educación) de la Facultad de Humanidades, UNMDP—que desde el año 2003 lleva adelante líneas de investigación tributarias de esta tesis bajo la dirección del Dr. Luis Porta.

(3) En el transcurso de la investigación—y de la mano de las autorizaciones discursivas que nos fuéramos auto-arrogando como ensayo vivo de las pedagogías descoloniales que en ella proponemos—sostuvimos la inquietud respecto del término “formación docente”. Decíamos que tal frase obtura la comprensión de los procesos (re) constructivos de las identidades docentes como estimulados por múltiples situaciones anteriores y concomitantes con la educación institucionalizada pero difícilmente suscitadas por esta, incluyendo el dominio sensible resultante del juego inmanente de los afectos y las emociones. Mucho de lo que nos educa como docentes ocurre por fuera del currículo establecido en los profesorados, y es además del orden de lo excluido de la razón (Santos, 2006). Optar por la frase “educación docente” permitiría la referencia a la complejidad de las tramas identitarias, el reconocimiento de lo que opera por fuera de los regímenes de verdad que regulan los campos académicos y que constituye una fuente prolífera de narrativas que impregnan de sentido nuestras prácticas. (4) Gran parte del desarrollo de la tesis se ha sostenido con aportes del campo del lenguaje, especialmente en relación con las lecturas que los pedagogos críticos proponen acerca de ciertos nichos conceptuales atravesados por nociones de poder (ver Apple, 1996; McLaren & Giroux, 1998; McLaren, 1998). Sobre cuestiones como la performatividad de J.L. Austin—luego extendida por otros autores al universo de todos los enunciados y no sólo a aquellos “realizativos”—se ha construido una mirada del lenguaje asociada a la voluntad de afectar de toda fuerza perlocucionaria (retórica), así como de su rol en los procesos de objetivación y subjetivación en términos foucaultianos.

(5) Como puede anticiparse, la opción metodológica descreo de las asepsias en la interpretación y pugna, por el contrario, por la explicitación de los supuestos con los que opera el investigador como gesto ético de justicia y de resistencia a los regímenes de verdad moderno/coloniales.

(6) El uso de los términos “lenguaje”, “narrativa” y “discurso” de modo intercambiable se presentó como una condición de posibilidad de un desarrollo que conciliara aportes de campos disciplinares paralelos. Si bien los tratamientos a partir de los autores centrales favorecieron la elección de un vocablo particular, el interés por el relato (oficial, insurgente, alternativo) exigía un principio ordenador en el desarrollo de la tesis que garantizara cierta consistencia.

(7) Utilizamos este adjetivo para indicar que los guiones de las entrevistas fueron complementados con la recuperación de imágenes, metáforas y ejercicios con diversos grados de alejamiento del lenguaje directo.

(8) Sólo es posible en pocas líneas presentar una somera enunciación de los aprendizajes, incompleta y fragmentaria, que se esfuerza no obstante por dejar inquietudes a la espera de profundización.